

Counseling y reconstrucción de proyectos de vida autorrealizadores en la complejidad personal-social.-

Ovidio D'Angelo Hernández

Cuba

Ponencia

Introducción.-

En este trabajo se discute la categoría ***Proyectos de Vida Autorrealizadores*** como una noción central articuladora de la práctica del Counseling personal y social, desde una perspectiva que abre a la reconstrucción de los procesos importantes conformadores de sentido de la vida personal-colectiva y encausadores de emancipación humana.

Esta realidad constitutiva de la persona individual se reconfigura dinámicamente en los planos de las posibilidades autorreguladoras y de la articulación de los mecanismos psicológicos de la realidad (subjetividad y praxis) en sus dimensiones temporal y social, en su historicidad y contextualización cultural.

Desde estas direcciones, en mis trabajos se ha ido configurando la conceptualización del Proyecto de Vida como una de las perspectivas de análisis integrativo de construcción de la experiencia y la praxis personal-social, con la intención de contribuir a la comprensión y formación de las dimensiones del desarrollo humano integral.

El punto de vista es que se requieren categorías complejas de relación transdisciplinaria que permitan la posibilidad de integración de las diferentes perspectivas de enfoque teórico con un sentido unitario y holístico. Ello equivale a penetrar en la naturaleza de los problemas sociales y humanos desde su diversidad e historicidad, en sus contradicciones y en su unidad. Se impone una nueva visión para descubrir las nuevas perspectivas de los problemas de conocimiento y de la práctica social.

En el trabajo se presentan las características principales del Programa PRYCREA para el Desarrollo de la Persona Reflexiva y Creativa, con el que hemos implementado acciones de orientación educativa y psicológica para el desarrollo integral humano. Se discuten modalidades de relación entre el trabajo tutorial y de orientación educativa, a propósito de la estrategia empleada por nosotros y se muestran procedimientos originales para su aplicación en contextos individualizados y grupales con métodos críticos-reflexivos-vivenciales, que se basan en la experiencia del autor de más de 20 años de investigación y aplicación en diversos contextos

Estructura de la actividad cotidiana, historicidad y proyectos de vida.-

En la comprensión de los procesos constitutivos de los proyectos de vida individuales y colectivos es preciso aplicar un enfoque dinámico e historicista. El proyecto de vida es resultado de modos de enfrentamiento y experimentación de la historia de vida personal en el contexto en el que las actuaciones han tenido lugar, de aquí que es necesario tomar como referente la propia estructura de la realidad en que se ha desplegado la actividad individual.

Uno de los conceptos apropiados para el estudio de la estructura psicosocial de la vida cotidiana y sus proyectos de vida en relación con la expresión del sentido de vida, puede ser el de "modos de empleo del tiempo". El concepto de empleo del tiempo, introducido por L. Seve (1975), expresa la estructura temporal de la actividad de la persona¹.

El concepto de empleo del tiempo puede considerarse como una característica cualitativa de la actividad general que despliega el individuo. No se reduce simplemente a la composición y duración de las actividades diversas que realiza cotidianamente, sino que toma en cuenta su naturaleza social y psicológica. La relación entre el carácter y la composición del empleo del tiempo actual y las expectativas del empleo del tiempo futuro es un aspecto muy importante de la estructura de los proyectos de vida del individuo.

El modo en que el individuo emplea su tiempo y sus aspiraciones -en este sentido,- para el futuro, pone de manifiesto la interacción de sus estilos de vida y sus sentidos vitales con las posibilidades y exigencias que le presentan sus condiciones de vida concretas en la sociedad.

El estudio de las formas del empleo del tiempo puede revelar el grado de armonía o desbalance:

¹ Como señala el autor, este concepto no puede identificarse con el de "presupuesto de tiempo" -tal como se emplea en las investigaciones sociológicas empíricas,- ya que el "empleo del tiempo" apunta al carácter de la actividad que realiza el individuo y no sólo a su composición.

-entre el conjunto de las actividades que el individuo realiza; por ejemplo, entre el contenido de sus actividades de trabajo y el contenido de sus actividades de tiempo libre.

-entre el carácter autoasignado de determinadas actividades, que se relacionan con su esfera vocacional y de intereses y las que se realizan por obligación o imposición y no se sienten como propias.

-entre el carácter valorativo-social de determinadas actividades y la adecuación del sentido personal que éstas tienen para el individuo.

Los modos de empleo del tiempo se fundamentan en determinadas orientaciones vitales de los individuos y suponen una cierta estructura que expresa las relaciones entre las diversas actividades que se realizan, el tiempo dedicado a cada una, la complementariedad o no de sus contenidos, etc. y todo ello, en la perspectiva de su orientación futura, como dimensión de los proyectos de vida, todo lo cuál posee un interés pedagógico en el sentido de la formación de estructuras psicológicas armónicas y desarrolladoras de la persona y sus proyectos de vida.

Así, el Proyecto de Vida se distingue por su carácter anticipatorio, modelador y organizador de las actividades principales y del comportamiento del individuo, que contribuye a delinear los rasgos de su Estilo de Vida personal y los modos de existencia característicos de su vida cotidiana en todas las esferas de la sociedad.

En el Proyecto de vida se articulan las siguientes dimensiones de situaciones vitales de la persona (D'Angelo, O., 1998):

- Orientaciones de la personalidad (Valores morales, estéticos, sociales, etc. y fines vitales)

-Programación de tareas-metas vitales-planes-acción social.

-Autodirección personal: Estilos y mecanismos psicológicos de regulación y acción que implican estrategias y formas de autoexpresión e integración personal y autodesarrollo.

Esta construcción estructural-funcional del Proyecto de Vida necesita complementarse con una dirección de sentido: El enfoque historicista y contextual crítico-reflexivo y creativo del desarrollo de la persona en su situación social.

La persona reflexiva-creativa y la Autodirección personal.-

La Autodirección, considerada como característica importante de la persona reflexiva-creativa, destaca el aspecto de su proyección y realización personal y social constructiva, autónoma y desarrolladora, lo que es afín con la idea de “formar personas efectivamente preparadas para enfrentar los cambios y reaccionar frente a lo inesperado. Personas con capacidad para pensar, sentir y realizar. Personas igualmente orientadas hacia sí mismas, hacia los demás y hacia su entorno. Personas con sensibilidad para valorar el pasado, vivir el presente y proyectar el futuro.” (López Ricardo, 1999, 121), orientado hacia la conformación de Proyectos de Vida autorrealizadores y creativos, constructivos y con una connotación ética: proactiva y prosocial, en los más disímiles ámbitos de la experiencia vital, en la actividad social y profesional.

La autonomía personal se puede considerar, además de uno de los componentes de la Autodirección personal, como una de las Orientaciones disposicionales importantes de los Proyectos de Vida de las personas reflexivas y creativas (D'Angelo O., 1991,1994). Esto se expresa en la posibilidad de pensar la realidad con criterio propio, sacar las propias conclusiones de los acontecimientos personales y externos. Independencia de criterio y decisión, que supone un desarrollo reflexivo, una madurez personal y una postura autocrítica.

Además, una postura personal autónoma implica tomar decisiones consecuentes con ese modo de pensar, valorando los juicios de los demás, pero basándose en su propia experiencia y código de valores, sin someterse a presiones irracionales de los demás y responsabilizarse por el resultado de las acciones, respetando con ellos el derecho de los demás y aportando al bien común (Obujowski. K., 1976).

Todo ello requiere tomar en cuenta la experiencia, y autorregular, rectificar o modificar la visión general, expectativas, aspiraciones y metas, planes y acciones futuras, de acuerdo con las nuevas situaciones presentadas y los límites de las posibilidades propias y del contexto. Implica, por otra parte, la articulación de los proyectos individuales y colectivos (D'Angelo O. 2000).

Destacamos la dimensión de Autodirección personal como el conjunto de procesos de autodeterminación y de autorregulación de la personalidad orientados hacia fines generales del individuo, que conforman las líneas temáticas y los mecanismos de cohesión y consistencia personal a través de los proyectos de vida.

Estamos esencialmente ante una nueva forma de enfrentamiento de las situaciones vitales problemáticas. Ya se trate de cuestiones relativas al desempeño profesional, al carácter de la actividad social o a las situaciones de la vida cotidiana. La actitud problematizadora, constituye el modo creativo de enfrentar la complejidad del contexto profesional y social.

Cuando nos referimos a los Proyectos de vida autorrealizadores, estamos ubicando al individuo en el contexto de sus relaciones sociales cotidianas como entes transformadores y, por tanto, críticos, reflexivos, problematizadores y proactivos, capaces de dar nueva forma y encontrar nuevo sentido a las situaciones interactivas de su entorno, actividad profesional y vida personal.

La autoexpresión personal y la formación de la autoestima y la conciencia moral.-

El Proyecto de Vida es productivo, si constituye un canal para la autoexpresión personal verdadera y la revelación de su sentido social, si es una puerta abierta al mundo, un medio de realización en él y de construcción de la vida propia, tomando en cuenta quién es y las opciones que le presenta la sociedad (D'Angelo O. 1989).

Revelar la autoexpresión personal significa aportar a los demás la identidad propia. Pero, también es recibir el aporte de los demás, no desconocer los elementos críticos constructivos que se pueden integrar al mejoramiento personal.

Este tipo de persona se caracteriza por la autenticidad y la autoexpresión, entendidas como el cultivo de las disposiciones a expresarse tal cuál uno es, sin rasgos defensivos, lo que conlleva la autoaceptación de errores y deficiencias, la expresión del auténtico "yo" y la coherencia personal -o sea, la concordancia entre lo que se experimenta, aquello de lo que es consciente y lo que comunica y hace.

Significa también: confianza en sus elecciones personales y en la dirección de su propia vida, receptividad hacia sus experiencias (interior y exterior), valoración positiva de las relaciones personales profundas.

Estas cualidades le permiten al individuo aprender de los otros y de sus críticas y le propician un mayor acercamiento a la gente, de manera que pueden expresarse más abiertamente (1982, 172); por tanto, se trata de la reciprocidad de la autoexpresión, del cultivo de una tolerancia razonable y del respeto a la condición humana de las personas. Un proyecto de vida auténtico es aquél que se expresa íntegramente, el que va construyendo anticipadamente una prolongación de lo que se es, en el que las próximas

etapas de la vida poseen una verdadera consistencia con la experiencia anterior, con los valores y metas vitales.

Si consideramos la vida individual como "drama" (G. Politzer, L. Seve) y entendemos la solución de las contradicciones que ocurren a partir de los conflictos intrapsíquicos del pasado, de los conflictos propios de la actividad actual del individuo y de sus conflictos de elección futura, en su carácter profundamente dialéctico, se podría abrir una perspectiva más amplia de comprensión de ciertas dimensiones y dinámicas vitales de la persona.

Un Proyecto de Vida integrado se verifica a partir de los aspectos que definen la autenticidad personal, como vimos en párrafos anteriores. El Proyecto de Vida en conflicto, por el contrario, se revela cuando hay tendencias internas opuestas o en contradicción entre esos aspectos definidos, o bien existen obstáculos considerables que impiden realizarlos.

El Proyecto vital, si está basado en un autoconocimiento adecuado y revela la autenticidad personal, puede ser un Proyecto efectivo autorrealizador, que se fundamenta en una sólida autodeterminación personal y se construye sobre las siguientes premisas:

-
- Desarrollo de la imaginación y la anticipación de eventos y escenarios futuros.
 - Representación clara de las metas y aspiraciones así como las motivaciones que las inspiran. Elaboración adecuada de los conflictos.
 - Elaboración de estrategias de realización que promuevan su logro.
 - Formación de una disposición a cumplir las tareas y planes. Tenacidad. Disposición al riesgo y al fracaso.
-

Todo ello requiere tomar en cuenta la experiencia, y autorregular, rectificar o modificar las metas, planes y acciones de acuerdo con las nuevas situaciones presentadas y los límites de las posibilidades propias.

La proyección personal y social constructiva y desarrolladora es la expresión del ser y hacer de un individuo armónico consigo mismo y con la sociedad, con una conciencia ética ciudadana para la responsabilidad, la libertad y la dignidad humana.

El enfoque integrativo de la persona reflexiva y creativa, que hemos estado construyendo ², se basa en los siguientes principios teóricos:

-Unidad esencial de la experiencia cotidiana de los individuos en situación de interacción reflexiva y cooperada en torno a temas de sentido vital., en su contexto profesional y social.

-Interrelación funcional de competencias humanas generales, sobre la base del pensamiento de más alto orden, la creatividad, las disposiciones afectivo-motivacionales y los procesos de autodirección de la persona.

Los enfoques de personalidad y de Competencias humanas para el Desarrollo personal en los campos profesional y social.-

¿Cuál sería la importancia de considerar los enfoques de competencias desde una perspectiva de proyección de vida y desarrollo personal?

Una comprensión más completa de las relaciones entre estructuras directrices generales y los procesos y subestructuras para la acción-desempeño, como la que podría brindar un enfoque de competencias, daría cuenta de la integridad de los procesos intelectuales-cognitivos, motivacionales -afectivos, ejecutivos-autorreguladores que caracterizan cualquier acción humana.

La introducción de este enfoque holístico, que se contrapone a la habitual consideración fragmentaria de las áreas cognitivas y disposicionales, presenta una sincronía con las argumentaciones que estamos brindando a favor de la articulación y componentes del proyecto de vida como praxis social; esto es, en la integración de procesos cognitivos-disposicionales generales y la consistencia de orientación-acción en el propio desempeño en la actividad social.

Los enfoques de desarrollo por competencias prestan su atención a la totalidad del individuo humano y su desempeño efectivo, concebido como un proceso a lo largo de toda la vida, que es perfectible y reestructurable en varios momentos de la trayectoria

² Este enfoque integrativo de la persona reflexiva y creativa tuvo su marco referencial en las elaboraciones del Programa PRYCREA para el Desarrollo de la Persona Reflexiva y Creativa. (González A.-1994, 1995,1999; D'Angelo O.-1994,1996, 1998, 2000), estrechamente relacionado con las aportaciones de Proyectos como Filosofía para niños (M. Lipman), Pensamiento crítico(R. Paul), Desarrollo de las Destrezas de Pensamiento (A. Villarini) y otros.

vital, acorde con las transformaciones científico-técnicas y sociales que provocan nuevos requerimientos de abordaje de situaciones complejas.

Competencias humanas generales del desarrollo integral³ .-

a) Reflexivas-críticas-creativas:

(Constituyen procesos básicos en las situaciones de aprendizaje y vitales)

- **Razonamiento**
- **Indagación-Problematización.**
- **Flexibilidad-Reestructuración.**
- **Generación-Transformación.**
- **Anticipación-Expansión.**
- **Evaluación-Toma de decisiones.**
- **Independencia-Autorregulación.**

b) Interactivas:

(Conforman Valores humanos de disposición y comportamiento social)

- **Comunicación e Interacción social humana cooperada.**
- **Relaciones estéticas. Sensibilidad en relación natural-social.**
- **Relación ética, cívica e histórica.**

c) Autodirectivas: (Megacompetencias)

³ Entre otros trabajos, se han retomado significativamente, para conformar esta configuración de Competencias humanas generales: las 10 dimensiones de competencias humanas, las destrezas complejas de pensamiento y las dimensiones de pensamiento crítico, de A. Villarini, las definiciones de competencias transversales generales de A. Peso Paredes-citado-, la conceptualización de pensamiento de más alto orden , de L. Resnick, la conceptualización de creatividad de A. González, las HDCP, definidas por G. Fariñas y dimensiones de Autodirección y Proyecto de Vida de la persona, del autor.

(Conforman estructuras, direcciones y contenidos generales de la persona y sus Proyectos de Vida)

-Autonomía. (Autoexpresión -Autenticidad-Autoestima) .

-Autodesarrollo- Proyección y Orientación de situaciones vitales.-

(Trascendencia)-(Integración personal-social-universal)

Hemos agrupado las competencias generales en tres dimensiones principales, (reflexivo-creativas, interactivas y autodirectivas) atendiendo a su naturaleza y funciones y destacamos, sobre todo, el plano de expresión de la persona como totalidad, a partir de las competencias autodirectivas (D'Angelo O y otros ,2000).

En este sentido, el punto de partida de la construcción de las competencias humanas es tanto particular como general; es decir, se refieren al conjunto de procesos que ocurren de manera general, tanto en situaciones específicas del aprendizaje y solución de problemas específicos en que se involucran procesos de autoconocimiento, autoestima, etc., como a situaciones de relevancia y alcance mayor en la vida social y personal.

Es por eso que concedemos una especial importancia a las competencias autodirectivas, como megacompetencias asociadas a la formación de estructuras generales directrices de la persona, si bien a la conformación de la persona reflexivo-creativa y a las cualidades expresivas de los proyectos de vida contribuyen también las dimensiones de competencias reflexivo-creativas e interactivas para el manejo de las situaciones vitales concretas del individuo y, en este sentido, pueden ser modeladas en el nivel de enseñanza-aprendizaje de las actividades sociales.

De lo que se trata, a nuestro juicio, es de crear, la posibilidad de conformación de estructuras directivas generales de la persona, basadas en los procesos generales y los contenidos que las conforman (por ejemplo, Orientaciones vitales valorativas y de autodesarrollo), de manera que orienten las líneas temáticas de sus Proyectos de vida, en el campo profesional y en todos los campos de la vida. Pero esto requiere del dominio de competencias (capacidades, habilidades, conocimientos, disposiciones) para aplicar, de manera práctica esos procesos y contenidos generales de la persona a las situaciones vitales concretas.

Las competencias que hemos denominado Interactivas enfatizan de un lado, los procesos de construcción de la experiencia en interacción social cooperada, que se manifiestan en modos de hacer conjunto durante los aprendizajes y acciones reflexivas dialógicas y

grupales que son enfatizadas por nuestro enfoque reflexivo y, de otro, la conformación de otro tipo de experiencia de relación que atañe al orden estético, de relación con el mundo, y de orden ético, que comporta un carácter determinado del establecimiento de relaciones sociales vinculados con la naturaleza cívica, moral e histórica que conforman las posiciones de principio ante los acontecimientos vitales.

Sobre esta base comprensiva-teórica expondremos algunas de las características fundamentales en que se funda el Programa PRYCREA⁴ para el Desarrollo de la Persona Reflexiva y Creativa, que es aplicado a los procesos de educación y orientación psicológica en los planos institucional, grupal y personal.

Fundamentos teórico-metodológicos de la proyección social de PRYCREA.-

PRYCREA cuenta con un marco teórico de inicio, elaborado a partir de los enfoques crítico-reflexivos, de creatividad, humanista, liberador, histórico-cultural, de investigación transformativa, constructivista, de la complejidad, entre otros, desde los cuáles se elaboró un cuerpo básico de conceptos generales y métodos de transformación.

El Programa PRYCREA se instrumenta a partir de ciertos criterios generales⁵, en los que se sustenta la acción transformadora reflexiva-creativa en la práctica educativa-social y que se resumen en:

-El criterio de la significación del aprendizaje (conexiones relevantes y movilización de la experiencia vital) para el desarrollo humano⁶.

-El criterio de la interacción y el diálogo reflexivo como condiciones favorecedoras del aprendizaje desarrollador (en comunidades reflexivas).

-El criterio del coprotagonismo (participación responsable y aportadora).

-El criterio de la creatividad como acción transformativa para generar lo nuevo y culturalmente valioso.

A éstos, añadimos, más recientemente:

-El criterio de la autonomía para la autodirección y proyección social de la persona y la autogestión social en torno a valores humanistas emancipatorios (D'Angelo O.-1996).

-El criterio de la autonomía para la autodirección y proyección social de la persona y la autogestión social en torno a valores humanistas emancipatorios, constituye una de las dimensiones incorporadas en este esfuerzo de proyección del cuerpo teórico anterior a una dimensión más amplia de lo social.

La forma básica de organización de los aprendizajes en PRYCREA es la constitución de comunidades de aprendizaje para el desarrollo reflexivo-creativo, moldeadas sobre las

⁴ Programa PRYCREA.-1992-2008.- Dra. América González y Dr. Ovidio D'Angelo- CIPS, La Habana.

⁵ (González América.- Creatividad y Métodos de Indagación-2003-citado).

⁶Estrechamente vinculado a éste se plantea el criterio del aprendizaje de conceptos y procedimientos claves (relación objetivo-contenido) en lugar de cobertura extensa de información (o de aspectos no esenciales de la situación). Este criterio es una especificación del primero para indicar una dirección importante en la que debe transcurrir el proceso de aprendizaje, que no vamos a tratar aquí de manera explícita.

nociones de comunidad de indagación (Lipman), comunidad crítica (Carr y Kemnis), diálogo reflexivo (Paul, Vigotsky), profesional reflexivo (Schón, Elliot), así como los aportes fundamentales de Freire, y más recientemente, de Pichón Riviere y A. Bauleo, entre otros.

Esta dirección de desarrollo ha de promover personas capaces de disfrute estético y de proyección constructiva de sus escenarios futuros a partir de los valores humanistas de dignidad plena, autorrealización, cooperación, solidaridad, justicia y progreso social (Villarini A., citado). Se trata de propiciar *Proyectos de vida individuales y sociales*, viables y desarrolladores en el contexto identitario cultural.

La orientación de la persona como actividad formativa del maestro y la escuela.-

Como parte de PRYCREA, nuestro Programa de Desarrollo Integral enfatiza las áreas de **desarrollo personal, escolar, social, vocacional y profesional**, en tanto temas cotidianos y transversales de trabajo sistemático del maestro-profesor y otros actores educativos.

El maestro, en su privilegiada relación cotidiana con los alumnos debe, entonces, **capacitarse para el manejo de las situaciones vitales** de éstos. **Se constituye en orientador por excelencia**, además de representar algunos contenidos de materias habituales y propias del nivel dado de enseñanza. La asunción del nuevo paradigma constituye, entonces, un proceso de avance para el logro del desarrollo integral de sus alumnos y la formación de sus proyectos de vida, que transcurren a través del propio cambio del proyecto de vida del maestro, de su ser y de su hacer cotidianos.

Temas como el ajuste personal, la proyección de metas y expectativas, la toma de decisiones y la vocación, la elección de carrera y de profesión, por ejemplo, serían enfocados de manera más profunda, si formamos a los maestros como orientadores.

Si, de un lado, tenemos la posibilidad de transformar al maestro o profesor en un formador integral que irrumpe positivamente en el ámbito de la orientación escolar, profesional y personal, de otro deberíamos proyectar la función específica de orientación también en ese nuevo contexto, como asesoría y promoción del cambio educativo; para lo cual debe también dominar los métodos reflexivos-creativos del desarrollo del pensamiento, los valores, las capacidades humanas.

Eventualmente, con la práctica en los métodos reflexivo-creativos se liberan reservas de tiempo al maestro para coordinar el trabajo en equipos, y realizar temas transversales, orientar, asesorar y evaluar el proceso de aprendizaje y formación

integral, tiempo que anteriormente empleaba en tediosas acciones de transmisión pasiva del conocimiento.

De esta manera, puede estar atento a la aplicación sistemática de instrumentos que le aporten información sobre el desempeño y el progreso o dificultades de los alumnos en áreas significativas; o sea, mayor tiempo para la tarea permanente de “evaluación formativa”, mediante las cuales es posible ajustar progresivamente la ayuda pedagógica a las características y necesidades de los alumnos, en base a las previas intenciones educativas (Gibau, R. Y Rodríguez, A., 1990, 59).

Aquí debemos retomar la importante concepción de la **función tutorial** del maestro, impulsada por la Reforma Educativa Española, a la que nos hemos referido en acápites anteriores en relación a la cuestión de la transversalidad de los valores.

Según F. González Lucini (1996, pag.19) algunas de las importantes funciones de la acción tutorial del maestro serían:

- Favorecer elementos globalizadores y personalizadores de la educación, conducentes al proceso de desarrollo personal.

- Potenciar la dimensión moral y cívica de la educación, el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos morales positivos.

- Facilitar la integración de los alumnos en su grupo y en el conjunto de la vida escolar. La tutoría es considerada como una función educativa (J. Rué, 1994) que abarca las dimensiones: informativa, orientadora, de diagnóstico, de acción preventiva, de recuperación, de apoyo, etc.

Como puede apreciarse, la acción tutorial exige del maestro el cumplimiento amplio de su función educativa, proyectada hacia el desarrollo integral de la persona y el grupo.

Es claro que ello requiere de una formación mucho más amplia y especializada del maestro que la actual.

El trabajo formativo integral es una tarea también colectiva, en la que tutores y orientadores integrarían, globalizarían y coordinarían la tarea de orientación que todos los profesores han de realizar colectivamente (Gibau, R. Y Rodríguez, A., 1990, 58).

Esto responde a la concepción de la función tutorial considerada como la acción que ejerce todo el equipo pedagógico del centro desde sus diferentes funciones y roles profesionales (J. Rué, 1994).

En este sentido coincidimos con el autor, que propone una “estrategia tutorial” como articulación del conjunto de actuaciones centradas en el apoyo y orientación

académica y personal del alumnado, dándose primacía, por tanto, a: la acción concertada del equipo, la consideración de todo el recorrido formativo del alumnado, la potenciación de la acción reguladora y preventiva más que recuperadora, la relación entre los sujetos y el contexto curricular, organizativo y metodológico que se les ofrece.

P. Schön (1992), al efecto, ha destacado características y funciones del maestro como profesional reflexivo: investigador de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestionador de sus propias concepciones que contrasta con su propia práctica, la experiencia pedagógica acumulada y las aportaciones de las disciplinas científicas y las ciencias de la educación.

El ejercicio de la función tutorial requiere de esta formación crítico reflexiva del maestro en todos los ámbitos de su acción social.

El conocimiento profesional deseable para los profesores es el resultado de una construcción progresiva, de carácter individual y colectivo, que se caracteriza por la investigación como vía de acercamiento reflexivo y abierto a la realidad para reconceptualizarla y, en su caso, cambiarla. (Carr, W. y Kemnis, S., citados).

En la dirección señalada de la acción tutorial colectiva J. Rué, (citado) destaca que ésta puede dirigirse al grupo de clase, pero también debe ser orientada a los profesores, a la escuela y a la comunidad. Como ámbito de acción coordinada puede circunscribirse al interior del centro escolar, pero también proyectarse hacia el entorno y sus recursos, coordinarse con agentes educativos externos (padres, asistentes sociales, etc.), orientarse al análisis del contexto curricular, organizativo y metodológico en el que se realiza la actividad escolar.

El dominio por los maestros de las estrategias reflexivo-creativas para el proceso de enseñanza-aprendizaje propicia la creación de una cultura de diálogo razonable y el dominio de métodos reflexivos que pueden ser transferidos, con éxito, al campo de la gestión escolar.

La configuración real de esa comunidad educativa, como conjunto de comunidades reflexivas estructuradas en la institución, supone intereses comunes, propósitos y disposición al logro de sus intereses, extendidos del espacio de la enseñanza-aprendizaje del aula al campo más vasto de la institución escolar y la comunidad.

El proceso de cambio hacia una cultura educativa reflexivo-creativa, por tanto democrática en su más alta expresión, involucra a todos los componentes humanos del sistema, a condición de transformar la esencia misma de sus actividades.

Dispositivo instrumental de Formación Curricular de Proyectos de Vida (FCPV).-

Existen diversos programas extracurriculares que focalizan distintos componentes de los Proyectos de Vida en las acciones educativas, de orientación psicológica y ayuda personal-profesional-académica (Ver O. D'Angelo, 1998).

El dispositivo general que hemos elaborado y aplicado en la práctica educativa, en diferentes países, en cambio se aplica al proceso de enseñanza-aprendizaje de las materias curriculares (aunque tiene otros componentes extracurriculares complementarios), de manera que constituye un instrumento para el maestro (y para el tutor) en su actividad educativa cotidiana. Este dispositivo FCPV consta de los siguientes componentes (O. D'Angelo, 1998, 2001), que en este trabajo sólo reseñaremos brevemente:

-
- **a) Pautas de Remodelación Crítica-reflexiva del plan de clases para promoción de Proyectos de Vida (RCPV).**
 - **b) Instrumento-guía (Competencias humanas-Valores-Situaciones Vitales), con un propósito de observación y evaluación de las acciones formativas y de aprendizaje (CVSV).**
 - **c) Metodología de Comunidades Reflexivas-Vivenciales para realización de clases (CRV).**
 - **d) Procedimiento alternativo proyectos de vida hipotéticos-reales(pvh-pvr/DEDALUS).**
 - **e) Coordinaciones InterDisciplinarias y planeación de actividades de continuidad formativa (CID).**
 - **f) Proyección de tareas de equipos de Investigación (científica, comunitaria, etc.) y Apoyo Social- (PIAS).**
 - **g) Sesiones de los Grupos de AutoDesarrollo estudiantiles (GAD).**

Aquí nos referiremos solamente al procedimiento DEDALUS, ya que otros han sido mencionados antes y, además, por su factibilidad para orientadores educativos y generales:

d) Procedimiento alternativo proyectos de vida hipotéticos-reales (pvh-pvr/DEDALUS).

Es un procedimiento general de construcción, que hemos aplicado, sitúa el nexo entre «proyectos de vida hipotéticos y reales» (pvh-pvr) (D'Angelo, O., 1993, 2001). Este procedimiento general se emplea con métodos creativos PRYCREA (Aprendizaje con la ciencia ficción –ACF-, analogías –ATA- y conjeturas -ACC-) (González América-Programa PRYCREA, 1992-2007). En esencia, consiste en el trabajo desde la proyección fantástica, no consciente o idealizada de las dimensiones del proyecto de vida, para contrastarla con las expresiones argumentadas, racionales y conscientes del individuo y propiciar su coherencia y efectividad real; a partir de estas construcciones hipotéticas y su confrontación con los enunciados del PV real, se elaboran proposiciones de acción y reconstrucción de los proyectos de vida reales.

Este procedimiento general constructivo de los proyectos de vida (pvh-pvr) también se aplica con el empleo de modelos de toma de decisiones. Un modelo complejo que hemos elaborado en esta dirección es el que denominamos: **DEDALUS**, especialmente útil como herramienta formativa por parte de orientadores educativos. (D'Angelo, O., 1993, 2001):

D: descubrimiento y definición de los problemas vitales.

E: exploración-enmarcación del contexto social y la historia de vida relacionada.

D: matriz dafo (debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades), autorreflexión de tareas vitales.

A: análisis de alternativas y metas (campos de acción y pertinencia), configuración de nociones propias de proyectos de vida.

L: líneas de acción posibles (interrelación de planes de acción en las diferentes esferas de la vida), configuración de nociones propias de proyectos de vida.

U: ubicación temporal y propositiva de las metas y acciones.

S: síntesis metacognitiva, aplicación y autorrealización reconstructiva [*criterios:* integración, pertinencia, aplicabilidad (realismo), autonomía, prosocial, desarrollo personal].

La creación de dispositivos de acción interdisciplinaria y de interacción e investigación maestros-alumnos-sociedad, podrían propiciar una institución escolar más democrática, más pro-social, transformadora y llena de significado vital, capaz de promover la construcción de proyectos de vida para la felicidad personal y la aportación social.

De esta forma, nuestra propuesta ha ido configurando un ***Sistema de Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida***, como una dirección principal de los procesos de orientación psicológica, así como educativos curriculares y sociales, cuyos resultados presentan logros apreciables.

Bibliografía.-

- Abuljanova-Slavskaia, K.A. (1988)- La correlación entre lo individual y lo social. En: "Problemas teóricos de la psicología de la personalidad". Ed. Orbe, La Habana.
- Allport, G. W. (1965)- La personalidad. Su configuración y desarrollo. Ed. Revolucionaria, La Habana.
- Amabile, T. M.- Social Psychology of creativity, a componential conceptualization. Journal of Personal and Social Psychology, No. 45, 1983, pág. 353-377.
- Barron, Frank. (1969).- Creative person and creative process, Holt, Rinehart and Winston, N.York.
- Betancourt, H.: "Teoría de atribución y motivación humana: aplicaciones y proyecciones". Rev. De Psicología General y Aplicada, Vol. 39 (4), España,1984.
- Braga, Gloria y César Cascante: " Stephen Kemmis. La unión entre teoría y práctica". Cuadernos de Pedagogía 209 diciembre 1992
- Bruner, J. S .- (1956) A study of Thinking. J Wiley, New York.
- (1976) Hacia una teoría de la instrucción. Ed. Litográfica Azteca S. A, México..
- .1991 Actos de significado. Más allá de la Revolución Cognitiva. Alianza Editorial, Madrid.
- Bruner, J y H. Haste .- 1990 La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Ediciones Paidós. Barcelona..
- Carr, W.: 1993 Calidad de la enseñanza e investigación-acción, Sevilla: Díada.
- Carr, W. y Kemmis, S.- 1988 Teoría crítica de la enseñanza. Ed. Martínez Roca, Barcelona, España.
- Casares, D. y Siliceo, A.- 1990. Planeación de vida y carrera. Edit. Limusa, México,
- Coll, C. 1996-Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós, Barcelona..
- Coll, C. , J. Palacios y A. Marchesi (Comp.) 1990: "Desarrollo psicológico y educación". Cap. 11: Motivación y aprendizaje escolar. En: Desarrollo Psicológico y educación. Alianza Editorial, Madrid,
- Csikszentmihalyi M.- 1990 The domain of creativity. En: Theories of creativity. (Runco and Albert. Comps. Edit. Sage Publications Inc. California,.
- D'Angelo, O. 1982- Las tendencias orientadoras de la personalidad y los Proyectos de Vida futura del individuo. En: Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Edit. Pueblo Educación. La Habana,.
- 1989.Descubrir, Proyectar tu propia vida. Provida, La Habana, Cuba,
- 1994.Modelo integrativo de los proyectos de vida. Provida. La Habana,
- .1993 PROVIDA. Autorrealización de la personalidad. Edit. Academia, La Habana, Cuba.
- 1996 El desarrollo personal y su dimensión ética. Fundamentos y programas de educación renovadoras. PRYCREA III. , La Habana.

- 1998 Desarrollo Integral de los Proyectos de Vida en la Institución Educativa. La Habana,
- 2001 Sentido de Vida, Sociedad y Proyecto de Vida, En Problemas de la Etica, en prensa, D'Angelo O. y otros.- 2000. Marco conceptual del Desarrollo profesional Creador. Inédito. CIPS, La Habana,
- Fariñas, G .- 1998. Maestro. Una estrategia para la enseñanza. Editorial Academia, La Habana.
- Flavell, J. H. -.1984. El desarrollo cognitivo. Libros Visor, Madrid
- Freire, Paulo.- , 1982 **La educación como práctica de la libertad**. Ed. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo.- 1985 **Pedagogía del oprimido**. Ed. Siglo XXI ,México.
- Galperin P, Ya.- 1965 Resultados fundamentales de las investigaciones sobre la formación de las acciones mentales y los conceptos. Ed. M. G. Y., Moscú..
- García, I. -1997 "El diálogo reflexivo. Su papel en el aprendizaje creativo y en el desarrollo afectivo - motivacional de los escolares". Ponencia al VI Taller Internacional "Hacia la educación del siglo XXI", La Habana..
- García Hoz, Victor.-1985.- Educación personalizada. Edit. Rialp, Madrid.
- Gibau Vila, Rosa Ma. Y Rodríguez G., Angeles.- 1990. Evaluación tutorial y orientación. Rev. Cuadernos de Pedagogía No.183, julio-agosto,. Madrid, España.
- González Lucini, Fernando y otros.- 1996. Aprender a vivir. Propuesta Didáctica. Edit. Grupo Anaya, S. A., Madrid, España.
- González Valdés, América: 1990 Cómo propiciar la creatividad. Ed. Ciencias Sociales, La Habana,.
- 1994 b. PRYCREA. Pensamiento reflexivo y creatividad. Editorial Academia. La Habana.
- 1994a PRYCREA. Desarrollo multilateral del potencial creador. Edit.Academia. La Habana.
- 1999. Problemas y Creatividad.- PRYCREA, La Habana,
- González, América; D'Angelo, O. y otros.- 1995. Creatividad, Pensamiento y Motivación. PRYCREA. La Habana,
- González, Fernando. -1985 Psicología de la personalidad. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- 1995 Comunicación, personalidad y desarrollo. Edit. Pueblo y Educación, La Habana.
- Gordillo, A. V., Ma. V.1994.- La orientación en el proceso educativo. Pamplona. Ed. Univ. Navarra. España
- Guash, Julia.- 2000 Formación por Competencias y el profesional reflexivo, Tesis de Maestría-inédito-.
- Kamii, Constance.-- 1991, Toward autonomy. The importance of critical thinking and choice making. School Psychology Review, No. 3, pág. 382-388, Vol.20.
- Konopkin, O. A. 1987 "Acerca de la estructura funcional del proceso de autorregulación". En: Psicología en el socialismo. Posiciones teóricas, resultados y problemas de las investigaciones psicológicas. Colectivo de autores. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana,.
- Kossakowski, A. 1987 "Acerca del papel de la actividad de orientación para la acción independiente". En. Psicología en el Socialismo. Editorial Ciencias Sociales, La Habana,.
- Labarrere, A. F 1994.-Pensamiento. Análisis y autorregulación en la actividad cognoscitiva de los alumnos. Angeles Editores, México.
- :1995 "Autorregulación de la conducta y la personalidad". En: Adolescente cubano. Una aproximación al estudio de su personalidad. Colectivo de autores. Editorial Pueblo y Educación,. P. 30-37.
- 1997. Interacción en ZDP: Qué para bien y qué para mal. Ponencia presentada a Pedagogía '97, La Habana.
- 1998. Lev Semionovitch Vygotski y la investigación educativa. Curso pre - reunión II Simposio Iberoamericano de Investigación y Educación, La Habana.
- Leontiev, A. N. 1981.-Actividad, conciencia, personalidad. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Lipman, M. 1989.-En busca del sentido. Manual para acompañar a Pixie. Ediciones de la Torre. Madrid.

- Lipman, M. y otros.- 1992. La Filosofía en el aula. De. La Torre, Madrid,
 Maslow, A.-- 1979. El hombre autorrealizado. Ed. Paidós, Barcelona,
- Morin, E. .- 1984 Ciencia con conciencia. Editorial Anthropos. Barcelona..
- 1990. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona.
- Nickerson R.S. Perkins D.- 1990. Enseñar a pensar, Paidós,
- Nuttin, J.- 1975 La Estructura de la personalidad. Ed. Kapelusz, Buenos Aires,. En: González Serra, Diego. "La teoría de Nuttin sobre la personalidad y la motivación". Ed. Revolución, La Habana.
- Nuttin,J.- 1967.La motivation humaine.- Bélgica,
- Obujowsky, K. 1976.- La autonomía individual y la personalidad. Rev. Dialectics and Humanism. No. 1. Varsovia,
- Ovejero, A.: 1990. "Atribución causal y motivación. Implicaciones para la conducta escolar" Capítulo 5. Editorial Herder, España,
- Pantoja Vargas, L. 1989. "La autorregulación científica de la conducta: Teoría y técnicas aplicadas a la terapia y educación". Segunda Edición. Universidad de Deusto, Bilbao,
- Paul, Richard.- 1990. Critical Thinking. Sonoma State. Univ. Press. California, E. U..
- Peralbo, M.; José Ma. Sánchez y Miguel A. Simón. 1986 "Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia". Rev. Infancia y Aprendizaje, , p. 37-45.
- Piaget J.-La construcción de lo real en el niño. Ed. Revolucionaria, 1979, La Habana, Cuba.
- Riviere, Pichón.- Psicología social. Buenos Aires, Argentina, s/f..
- Rogers, C. y Kingett, M. 1967- Psicoterapia y relaciones humanas. Edit. Alfaguara. Madrid, , Tomo I.
- Rogers, C.- 1982 Libertad y creatividad en la educación. Ed. Paidós, Barcelona,
- Roure Oriol, Nuria: 1993 "Aprender a Emprender". Cuadernos de Pedagogía No. 217, septiembre.
- Roig Ibáñez, J. 1982.- Fundamentos de la orientación escolar y profesional. Edit. Anaya. Madrid.
- Rué, Joan.- **Algunos interrogantes.** Revista Cuadernos Pedagógicos, No. 231, Dic., 1994. Madrid, España.
- Schipani, Daniel S.- Pensamiento, sociedad y liberación. Rev. Creemos No.1 -Abril/94 pág. 18-22. San Juan, P. Rico.
- SchÖn, P.- citado en Porlan, R. y otros 1992.- Una propuesta de desarrollo profesional. Revista Cuadernos Pedagógicos No. 209, Dic., Madrid, España.
- Schön, D.A. : 1992 "El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales en la acción, Barcelona: Paidós/MEC.
- Saltamacchia, Homero. 1992. -Historia de Vida. Ed. CIJUP, Puerto Rico,
- Seve, Lucien, 1975.- Marxismo y teoría de la personalidad, Amorrortu, Buenos Aires.
- Villarini A.- 2000 Desarrollo de la sensibilidad estética.-Rev. Creemos, Año5 No.1,Puerto Rico,.
- Villarini A.-2000, -El currículo orientado al desarrollo humano integral y al aprendizaje auténtico. Ed. OFDP, Puerto Rico.
- Villarini A.-2001.- Teoría y práctica del pensamiento sistemático y crítico.- Ed. OFDP, Puerto Rico
- Vigotsky, L. S. -1982. Pensamiento y Lenguaje. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- 1987.Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Editorial Científico Técnica. La Habana.
- Wagensberg, Jorge,-1998, Ideas sobre la complejidad del mundo, Tusquets Ed., Barcelona, España.
- Desarrollo. CEAAL, Santiago de Chile.
- Wertsch, J. W .- 1995. Vygotsky y la formación social de la mente. Paidós, Barcelona.
- Zimmerman, B. J.- 1986. Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses?. Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313 .